

Kompetensi Sosial Anak

Deteksi dan Stimulasi



Agus Mulyanto
Hendi Suhendraya Muchtar
Cecep Wahyu Hoerudin
Alifah Indalika Mulyadi Razak

Kompetensi Sosial Anak

Deteksi dan Stimulasi



Agus Mulyanto

Hendi Suhendraya Muchtar

Cecep Wahyu Hoerudin

Alifah Indalika Mulyadi Razak

Universitas Islam Nusantara

alifah
publishing **ap**

Kompetensi Sosial Anak

Deteksi dan Stimulasi

Penulis : Agus Mulyanto
Hendi Suhendraya Muchtar
Cecep Wahyu Hoerudin
Alifah Indalika Mulyadi Razak

Desain Sampul : Alifah Indalika Mulyadi Razak
Dokumentasi Sampul : Dokumentasi Pribadi
Model Sampul : Siswa TK Wahana Bermain Irhamna
Cetakan Pertama : September 2017
ISBN : 978-602-95744-7-0

Penerbit Alifah Publishing

Komplek Pemda II H-68
Cimahi-Indonesia
+62226671344

Hak Cipta (ada pada penulis)
Dilindungi Undang-undang
All Right Reserved

alifah
publishing **ap**

KATA PENGANTAR

Buku Kompetensi Sosial Anak : Deteksi dan Stimulasi , merupakan produk penelitian yang dilaksanakan oleh penulis dalam rangka memperkaya wawasan intelektualitas berkenaan dengan perkembangan anak. Berbagai riset menunjukkan bahwa kompetensi sosial merupakan salah satu bagian strategis dari perkembangan anak yang dapat mempengaruhi perkembangan lainnya, seperti perkembangan bahasa, perkembangan fisik-motorik, dan perkembangan kognitif.

Buku ini memuat sejumlah teori konsep dasar mengenai kompetensi sosial. Teori-teori perkembangan seperti Psikososial Erikson, teori ekologi Bronfenbrenner, sampai pada teori kematangan Gessel, hadir dalam buku ini. Sebagai pelengkap, buku ini juga menyajikan hasil penelitian yang telah dilaksanakan oleh penulis sepanjang satu tahun, berkenaan dengan deteksi dini dan stimulasi kompetensi sosial. Kehadiran buku ini juga diharapkan dapat membantu pengajar dan praktisi Pendidikan Anak Usia Dini, khususnya dalam mendeteksi dan menstimulasi kompetensi sosial anak.

Terimakasih kepada seluruh pihak yang telah membantu penulis baik moril maupun materil, sampai pada hadirnya buku ini sebagai produk intelektual akademisi khususnya di lingkungan Universitas Islam Nusantara, dan umumnya bagi pihak-pihak yang terkait dengan buku ini.

Bandung, September 2017

Penulis

Daftar Isi

Bagian 1 :

Konsep Dasar Kompetensi Sosial Anak

- A. Pertumbuhan dan Perkembangan Anak
- B. Teori Kematangan Arnold Gessel
- C. Teori Kemelekatan Jhon Bowlby
- D. Teori Kemelekatan Mary DS. Ains Worth
- E. Teori Perkembangan Moral Kognitif Jean Piaget
- F. Teori Perkembangan Moral Lawrence Kohlberg
- G. Teori Ekologi Urie Bronfenbrenner
- H. Teori Psikososial Erik Erikson
- I. Teori Pola Asuh Diana Baumrind
- J. Kurikulum 2013 PAUD tentang Kompetensi Sosial

BAGIAN 2 :

Kompetensi Sosial Anak

- A. Kompetensi Sosial Anak Usia 3-4 Tahun
- B. Kompetensi Sosial Anak Usia 4-5 Tahun
- C. Kompetensi Sosial Anak Usia 5-6 Tahun

BAGIAN 3 :

Konsep Stimulasi Kompetensi Sosial Anak

- A. Stimulasi Permainan
- B. Stimulasi Konsultatif
- C. Stimulasi Penugasan

Bagian 4 :

Hasil Penelitian Deteksi Dini Dan Stimulasi Kompetensi Sosial

- A. Deskripsi Penelitian
 - 1. Pengantar Penelitian
 - 2. Metodologi Penelitian
- B. Deteksi Dini Kompetensi Sosial Anak
 - 1. Hasil Penelitian Kompetensi Sosial Anak
 - 2. Dimensi Kompetensi Sosial Anak
- C. Stimulasi Kompetensi Sosial Anak
 - 1. Hasil Penelitian Stimulasi Kompetensi Sosial Anak
 - 2. Dimensi Stimulasi Kompetensi Sosial Anak

BAGIAN 1

KONSEP DASAR KOMPETENSI SOSIAL ANAK

- A. Pertumbuhan dan Perkembangan Anak**
- B. Teori Kematangan Arnold Gessel**
- C. Teori Kemelekatan Jhon Bowlby**
- D. Teori Kemelekatan Mary DS. Ains Worth**
- E. Teori Perkembangan Moral Kognitif Jean Piaget**
- F. Teori Perkembangan Moral Lawrence Kohlberg**
- G. Teori Ekologi Urie Bronfenbrenner**
- H. Teori Psikososial Erik Erikson**
- I. Teori Pola Asuh Diana Baumrind**
- J. Kurikulum 2013 PAUD tentang Kompetensi Sosial**

Sebuah Pengantar...

Kompetensi sosial anak merupakan perkembangan strategis untuk keberlangsungan hidup anak. Menurut penulis scenario sandirwara Itali abad ke- 20, Ugo Betti, ketika anak-anak berkata “aku”, mereka mengartikannya sebagai sesuatu yang unik, tidak bingung dengan yang arti lain. Para psikolog sering merujuk “aku” sebagai diri (*self*). Dua aspek penting dari diri adalah harga diri dan identitas. Harga diri (*self-esteem*) merujuk pada pandangan individu tentang dirinya sendiri. Harga diri juga disebut sebagai nilai diri (*self-worth*) atau citra diri (*self-image*). Sebagai contoh, seorang anak yang memiliki harga diri yang tinggi mungkin merasa bahwa dia tidak hanya orang biasa, tetapi seseorang yang *baik*.

Perhatian terhadap harga diri muncul dari karya ahli psikotrapi, Carl Rogers (1961). Rogers mengatakan bahwa alasan utama bagi individu memiliki harga diri yang rendah adalah karena mereka tidak diberi dukungan emosioanal dan pengakuan sosial memadai. Ia berpikir bahwa ketika anak-anak tumbuh dewasa, mereka dikata-katai, “Kamu tidak melakukan dengan benar,” “Jangan lakukan itu,” “Kamu seharusnya bisa melakukannya dengan lebih baik,” atau “Kenapa kamu begitu bodoh?”

Bagi banyak siswa, periode rendahnya harga diri bersifat datang dan pergi. Akan tetapi, bagi beberapa siswa, harga diri yang rendah dan bersifat menetap dapat berubah menjadi masalah-masalah yang serius.

Harga diri yang rendah dan menetap berhubungan dengan prestasi yang rendah, depresi, gangguan makan, dan kejahatan (Harter, 1999, 2006). Keseriusan masalah tidak hanya bergantung pada diri yang rendah dari para siswa, tetapi juga pada kondisi lainnya. Ketika harga diri yang rendah bergabung dengan transisi sekolah yang sulit (seperti transisi ke sekolah menengah pertama) atau masalah keluarga (seperti perceraian), masalah-masalah siswa dapat menjadi semakin serius.

Para peneliti menemukan bahwa harga diri berubah ketika anak-anak (Galambos, Barker, & Krahn, 2006). Dalam sebuah studi baru-baru ini, baik laki-laki maupun perempuan mempunyai harga diri yang tinggi pada masa kanak-kanak, tetapi harga diri mereka anjlok pada masa remaja awal (Robins *dkk.*, 1999; Major *dkk.*, 1999). Beberapa alasan yang diberikan untuk penurunan harga diri, baik pada laki-laki maupun perempuan, yaitu pergolakan dalam perubahan fisik masa remaja, tuntutan dan harapan prestasi yang lebih tinggi, serta dukungan yang tidak memadai dari sekolah dan orang tua. Beberapa alasan yang diberikan untuk perbedaan gender. Dalam penurunan harga diri, yaitu harapan yang tinggi akan daya tarik fisik pada perempuan-yang menjadi lebih nyata dengan perubahan pubertas-dan motivasi untuk hubungan sosial yang tidak diterima oleh masyarakat (Crawford & Unger, 2004). Namun, perhatikanlah dalam figure 3.6, meskipun ada penurunan harga diri di antara para remaja perempuan, skor harga diri rata-rata mereka (3,3) masih lebih tinggi daripada point netral pada skala tersebut (3,0).

Perbedaan dalam harga diri selama ini dihubungkan dengan banyak aspek perkembangan (Harter, 2006). Namun, banyak penelitian tentang harga diri banyak bersifat *korelasional* daripada *eksperimental*.

Ingatkalah Bab 1 bahwa korelasional tidak sama dengan sebab-akibat. Jadi, apabila sebuah studi korelasional menemukan hubungan antara harga diri yang rendah pada anak-anak dan prestasi akademis yang rendah, prestasi akademis yang rendah bisa menyebabkan harga diri yang rendah seperti halnya harga diri yang rendah menyebabkan prestasi harga diri yang rendah (Bowles, 1999).

Perbedaan harga diri berhubungan dengan aspek-aspek perkembangan. Sebagai contoh, dalam sebuah penelitian ditemukan bahwa remaja yang memiliki harga diri yang rendah, saat ia dewasa akan memiliki kesehatan mental, kesehatan jasmani, dan masa depan yang buruk jika dibandingkan dengan remaja yang memiliki harga diri tinggi. Sebagian besar penelitian mengenai harga diri merupakan penelitian korelasional daripada penelitian eksperimental. Pada bab 1 disebutkan bahwa korelasi tidak sama dengan penyebab (causation). Oleh karena itu, jika penelitian korelasional menemukan bahwa terdapat hubungan antara harga diri anak yang rendah dengan prestasi akademik yang rendah, maka prestasi akademik yang rendah dapat menyebabkan harga diri yang rendah, sama seperti harga diri yang rendah dapat menyebabkan prestasi akademik yang rendah pula.

Pada kenyataannya, hanya ada kolerasi yang moderat antara prestasi sekolah dan harga diri, serta kolerasi ini tidak menunjukkan bahwa harga diri yang tinggi menghasilkan prestasi sekolah yang lebih baik (Baumeister *dkk.*, 2003). Anak-anak yang memiliki harga diri yang tinggi akan rentan akan tindakan antisosial dan prososial. Sebagai contoh, mereka memiliki kemungkinan yang lebih besar untuk membela korban dari pengganggu daripada anak-anak yang memiliki harga diri

yang rendah, tetapi merek juga memiliki kemungkinan yang lebih besar untuk menjadi pengganggu. Para peneliti juga menemukan hubungan yang kuat antara harga diri dan kebahagiaan (Baumeister *dkk.*, 2003). Sebagai contoh, keduanya berhubungan erat dalam sebuah studi internasional dari 13.000 siswa perguruan tinggi dari 49 universitas di 31 negara (Diener & Diener, 1995). Tampaknya, harga diri yang tinggi meningkatkan kebahagiaan (Baumeister *dkk.*, 2003)

Banyak studi menemukan bahwa individu yang mempunyai harga diri yang rendah melaporkan merasa lebih tertekan bila dibandingkan dengan individu-individu yang memiliki harga diri yang tinggi (Arndt & Greenberg, 2002; Baumeister *dkk.*, 2003; Fox *dkk.*, 2004). Harga diri yang rendah juga dihubungkan dengan usaha bunuh diri dan dengan anoreksia nervosa (Fenzel, 1994; Osvart, Voros & Fekete, 2004).

Harga diri para siswa sering berbeda-beda di bidang yang berlainnan, seperti akademis, atletik, penampilan fisik, keterampilan sosial, dan sebagainya (Harter, 1999, 2006). Jadi, seorang siswa mungkin mempunyai harga diri yang tinggi sehubungan. Dengan pekerjaan sekolahnya, tetapi mempunyai harga diri yang rendah dalam keterampilan atletik, penampilan fisik, dan keterampilan sosial. Bahkan dalam bidang akademis, seorang siswa mungkin memiliki harga diri yang tinggi dalam beberapa mata pelajaran (misalnya, matematika) dan harga diri yang rendah dalam mata pelajaran yang lain (misalnya, bahasa Inggris).

Selain itu, ketika usia para siswa bertambah, harga diri mereka juga menjadi berbeda (Harter, 2006; Horowitz *dkk.*, 2005). Sebagai

contoh, Susan Harter (1989) menambahkan tiga bidang persepsi diri yang baru dalam pengukuran persepsi diri. Para remaja (persahabatan yang akrab, daya tarik romantis, dan kompetensi pekerjaan) dalam lima persepsi yang ia ukur pada anak-anak (kompetensi pelajaran, kompetensi atletik, penerimaan sosial, penampilan fisik, dan perilaku yang ditunjukkan).

BAGIAN 2

KOMPETENSI SOSIAL ANAK

A. Kompetensi Sosial Anak Usia 3-4 Tahun

B. Kompetensi Sosial Anak Usia 4-5 Tahun

C. Kompetensi Sosial Anak Usia 5-6 Tahun

Sebuah Pengantar....

Pada bagian ini Anda akan diarahkan untuk memahami bagaimana tumbuh kembang anak khususnya pada kompetensi sosial. Bagian ini memuat perkembangan kompetensi sosial mulai pada anak usia 3 tahun sampai usia 6 tahun, yang terbagi pada tiga kelompok usia diantaranya usia 3-4 tahun, 4-5 tahun dan 5-6 tahun. Pertimbangan penulis memaparkan kompetensi sosial dimulai pada usia 3 tahun adalah karena pada masa tersebut, anak-anak berada pada fase *preschool*, yakni tahapan dimana anak-anak mulai memperluas lingkungan bergaulnya untuk bertemu dengan teman-teman sebaya yang lebih beragam. Sehingga dalam perkembangannya, kompetensi sosial yang digambarkan akan lebih beragam. Dinamika perkembangan kompetensi sosial juga akan lebih beragam, jika dibandingkan pada fase *infant* (usia lahir sampai 1 tahun) dan pada fase *toddler* (usia 2-3 tahun). Selanjutnya pada usia 4 tahun, dimulai fase *kindergarten*, yakni fase dimana anak-anak mulai mengenal aturan ketika belajar di tingkat taman kanak-kanak sebagai langkah awal persiapan untuk belajar di tingkat sekolah dasar.

A. Kompetensi Sosial Anak Usia 3-4 Tahun

Perkembangan emosi adalah proses yang teratur, emosi yang kompleks, terdiri dari beberapa emosi yang sederhana. Menurut salah satu model, (Lewis, dalam Papalia & Feldman, 2012) bayi menunjukkan kesenangan, minat, dan *distress* segera setelah bayi dilahirkan. Hal ini menyebar secara otomatis, terutama respon fisiologis terhadap stimulasi sensoris atau proses internal. Selama 6 bulan berikutnya, kondisi emosional mengalami diferensiasi menjadi emosi dasar seperti : senang, terkejut, sedih, muak, marah dan takut, yang merupakan reaksi bayi terhadap sesuatu yang bermakna baginya. Munculnya emosi dasar atau emosi primer berhubungan dengan kematangan neurologis.

- *Self-conscious emotions*, seperti rasa malu, empati, iri, tumbuh setelah anak mengembangkan *self-awareness* : pemahaman kognitif yang dianggap sebagai suatu identitas, terpisah dan berbeda dengan orang lain di seluruh dunia. Kesadaran ini mulai tumbuh antara usia 15- 24 bulan. *Self-awareness* diperlukan sebelum anak menyadari bahwa mereka menjadi fokus perhatian, mengidentifikasi apa yang dirasakan orang lain, atau berharap ia memiliki apa yang dimiliki oleh orang lain.
- *Self-evaluative emotions*, emosi seperti rasa bangga, malu, dan rasa bersalah, tergantung pada *self-awareness* dan pengetahuan mengenai standar perilaku yang dapat diterima. Pada usia 3 tahun anak sudah memiliki *self-awareness* dan pengetahuan mengenai standar yang dapat diterima oleh

masyarakat, aturan dan tujuan. Anak menjadi lebih mampu mengevaluasi pemikirannya, perencanaan, keinginan dan perilaku yang secara sosial dapat diterima. Setelah itu baru mereka dapat menunjukkan *self-evaluative emotions* dari rasa bangga, bersalah dan rasa malu (Lewis, dalam Papalia & Feldman, 2012).

Perkembangan dari otak setelah kelahiran sangat berhubungan dengan perubahan emosi seseorang, pengalaman emosi dipengaruhi oleh perkembangan otak dan mempunyai efek yang bertahan lama dalam struktur otak (Mlot, Sroufe, dalam Papalia & Feldman, 2012). Terdapat 4 perubahan (*shift*) dalam organisasi otak, yang berhubungan dengan perubahan dalam memproses emosi (Schoore, Sroufe, dalam Papalia & Feldman, 2012).

- Perubahan pertama. Pada 3 bulan pertama, diferensiasi dari emosi dasar, bersamaan dengan mulai berfungsinya *cerebral cortex*, dan membawa persepsi kognitif. Tidur REM dan perilaku refleks termasuk senyum spontan pada masa neonatal mulai menghilang.
- Perubahan kedua. Terjadi antara usia 9-10 bulan, saat *frontal lobes* mulai berinteraksi dengan sistem limbik, menimbulkan serangkaian reaksi emosional. Pada saat yang sama, struktur limbik seperti *hippocampus* menjadi lebih besar dan lebih menyerupai bentuk *hippocampus* dari orang dewasa. Terdapat hubungan antara *frontal cortex* dengan *hypothalamus* dan sistem limbik, dimana proses informasi sensoris dapat memfasilitasi hubungan antara bagian kognitif dengan bagian emosi. Saat koneksi menjadi lebih

padat dan lebih rumit, seorang bayi dapat mengalami dan menginterpretasikan emosi pada saat yang bersamaan.

- Perubahan ketiga. Terjadi selama tahun kedua, saat anak mengembangkan *self-awareness*, *self-conscious emotions*, dan kapasitas yang lebih besar untuk mengatur emosi dan aktivitasnya. Perubahan ini, bersamaan dengan mobilitas fisik yang lebih besar dan *explanatory behavior*, yang berhubungan dengan proses *myelination* dari *frontal lobes*.
- Perubahan keempat. Terjadi pada usia 3 tahun, saat terjadi perubahan hormon dalam sistem saraf otonom (tidak disadari) bersamaan dengan munculnya evaluasi atas emosi yang dirasakan. Perkembangan dari emosi ini, seperti rasa malu, dapat berubah dari didominasi oleh *sympathetic system*, bagian dari sistem otomatis, yang menyiapkan tubuh untuk bergerak, dan *parasympathetic system*, bagian dari sistem saraf otomatis yang melibatkan proses pengeluaran dan eksitasi seksual yang telah matang.

Para *preschoolers* memiliki ide yang lebih *sophisticated* mengenai penyebab emosi, mereka lebih sering berfokus pada situasi yang membangkitkan emosi, atau bagaimana emosi dapat disebabkan oleh kejadian eksternal (contohnya jatuh, menerima hadiah atau bertengkar). Anak umur 3 hingga 4 tahun dapat memasangkan situasi seperti ini dengan reaksi emosi yang benar. Menariknya, “situasi menyenangkan” merupakan yang paling mudah untuk mereka identifikasi. Harris (1998 dalam Thompson & Lagattuta, 2006) berpendapat bahwa anak usia dini belajar untuk memasangkan emosi dengan situasi berdasarkan dari pengalaman mereka dengan “*two-part script*.” Jika *preschoolers*


diberikan satu bagian dari naskah tersebut, baik emosi ataupun situasi, mereka dapat mengisi bagian yang lain. Namun naskah emosi para *preschoolers* masih terbatas dan mereka belum terlalu bisa memasangkan emosi yang lebih kompleks yang tidak memiliki mimik muka yang jelas seperti perasaan bersalah, kecewa, lega, bersyukur atau cemburu (lihat Harris, Olthof, Terwoggt & Hardman, 1987). Kemampuan ini akan muncul setelah usia prasekolah. Namun pemahaman emosi kadang masih sulit dalam menjelaskan mengapa individual bisa memiliki reaksi emosional yang berbeda atau bahkan bertentangan terhadap satu objek yang sama. Untuk menjelaskan *person-specific emotions* (contoh, mengapa Mary sedih namun Jill senang pada saat melihat anjing), anak harus mengerti bahwa emosi yang spesifik didapat dari arti kejadian yang dimiliki oleh individual yang berhubungan dengan pengalaman mereka sebelumnya. Jadi, kemampuan anak untuk memahami *person-specific natural emotions* terhubung dengan perkembangan pengertian mereka mengenai orang lain sebagai makhluk psikologis dengan *internal mental lives*, atau yang disebut dengan *theory of mind* (Wellman & Lagattuta, 2000 dalam Thompson & Lagattuta, 2006). Mulai usia 2 hingga 3 tahun, anak mulai memahami bahwa apa yang orang inginkan mempengaruhi bagaimana perasaan mereka. mereka mengenali bahwa orang merasa senang, jika mereka mendapatkan apa yang mereka mau dan merasa tidak senang ketika tidak mendapatkannya (Wellman & Banerjee, 1991; Wellman & Bartsch, 1988; Yuill, 1984 dalam Thompson & Lagattuta, 2006). Wellman dan Wooley (1990, dalam Thompson & Lagattuta, 2006) menunjukkan serangkaian gambar dimana sebuah karakter sedang mencari sebuah objek (contohnya kucing). Kemudian akan ada 3 pilihan, karakter tersebut menemukan apa yang ia cari, tidak

BAGIAN 3

KONSEP STIMULASI KOMPETENSI SOSIAL ANAK

- A. Stimulasi Permainan**
- B. Stimulasi Konsultatif**
- C. Stimulasi Penugasan**

A. Stimulasi Permainan



Stimulasi permainan merupakan salah satu cara yang efektif untuk menstimulasi kompetensi sosial anak. Setelah dilalui serangkaian observasi perilaku kompetensi sosial, selanjutnya guru memiliki data dasar mengenai perilaku kompetensi sosial yang sudah berkembang, mulai berkembang, dan terhambat berkembang. Salah satu cara yang paling efektif untuk mengoptimalkan kompetensi sosial anak adalah melalui stimulasi permainan. Berikut ini sejumlah manfaat dari stimulasi permainan, diantaranya :

1. Mengembangkan Intelektual Anak

Perkembangan intelektual anak, didasari oleh teori Piaget tentang psikologi kognitifnya yang dapat membangun tiga skema penting dalam tumbuh kembang anak (Henniger, 2013), diantaranya :

- a. *Multisensory experiences*, kegiatan bermain dapat mengembangkan segenap indera anak untuk memperoleh pengalaman belajarnya. Melalui pengalamannya tersebut, anak-anak dapat mengkonstruksikan sejumlah pemikirannya, untuk kemudian mempelajari hal-hal baru yang dapat memperkaya wawasannya.
- b. *Effective problem solving*, permainan juga dapat mengajarkan anak-anak untuk dapat memecahkan masalah yang ditemuinya ketika bermain. Misalnya anak-anak belajar mengatasi konflik dengan temannya atau mengatur strategi agar menjadi pemenang dalam permainannya.

- c. *Mastering abstract symbolism*, melalui bermain anak-anak dapat mempelajari simbol-simbol yang ditemuinya. Misalnya ketika anak bermain congklak, anak-anak sebenarnya mempelajari kemampuan berhitung dan belajar mengenai simbol angka melalui jumlah benda yang ditemui pada permainan congklaknya.

2. Mengembangkan Keterampilan Sosial Anak

Henniger (2013) juga memaparkan bahwa kegiatan bermain dapat mengembangkan keterampilan sosial anak, diantaranya :

- a. *Learning about social rules*, anak-anak dapat belajar melalui aturan sosial. Bahwa mereka berada dalam kelompok sosial yang memiliki aturan-aturan sendiri seperti aturan ketika berada di dalam stasiun kereta api. Anak-anak belajar tentang aturan antri, aturan bersikap ramah, dan aturan mengucapkan terima kasih
- b. *Decreasing egocentrism*, permainan ternyata menjadi salah satu kegiatan yang dapat mengatasi masalah egosentris anak. Anak-anak dapat belajar melalui pandangan anak lain, mengenai suatu masalah. Misalnya ketika bermain petak umpet, anak-anak dapat mengungkapkan pandangannya mengenai konsep kalah dan menang. Masing-masing dari mereka juga belajar untuk menerima kekalahan dan menang
- c. *Understanding the rules of social interaction*, permainan juga dapat mengajarkan anak mengenai aturan dalam interaksi sosial, seperti menunggu giliran ketika berbicara.

3. Mengembangkan Kemampuan Bahasa dan Literasi Anak

Garvey (1990 dalam Henniger, 2013) mendeskripsikan permainan yang dapat mengembangkan kemampuan bahasa dan literasi anak. Misalnya melalui kegiatan bermain mobil-mobilan, anak-anak dapat belajar menirukan suara mobil seperti *"bip..bip..bip!"*. Kemampuan tersebut menunjukkan bahwa anak memiliki sensitivitas terhadap perbedaan suara dari masing-masing benda. Kegiatan bermain drama juga menjadi salah satu permainan yang dapat mengembangkan kemampuan bahasa dan literasi anak. Permainan tersebut dapat mengeksplorasi kemampuan imitasi mengenai peran-peran yang sering dilihat oleh anak-anak dalam kehidupan sehari-harinya.

4. Mengembangkan Fisik-Motorik Anak

Kegiatan bermain juga dapat mengembangkan kemampuan fisik-motorik anak. Kegiatan playdough misalnya dapat melatih kemampuan motorik halus anak. Permainan boneka-bonekaan seperti memasang baju boneka, menyisir rambut boneka, dan mengikat rambut boneka, juga dapat menstimulasi kemampuan motorik halus anak.

5. Mengembangkan Emosional Anak

Ginsburg (2007 dalam Henniger, 2013) mendeskripsikan permainan sebagai stimulus untuk mengembangkan afeksi atau emosi anak. Kegiatan bermain balok, dapat menstimulasi perkembangan ketahanan kerja, frustrasi, dan tingkat kekecewaan anak terhadap suatu kegiatan. Misalnya anak-anak yang dapat dengan sabar membangun balok, berarti anak tersebut mampu mengontrol dirinya untuk tahan pada suatu kegiatan, mencegah

dirinya untuk tidak frustrasi dan mengontrol dirinya untuk tidak kecewa.

6. Mengembangkan Kreativitas anak

Henniger (2013) menggambarkan permainan sebagai proses untuk mengembangkan kreativitas anak. Anak-anak dapat dengan bebas berimajinasi dalam permainannya, berperan sebagai apapun yang menurut anak menarik, dan menggunakan berbagai benda untuk dijadikan mainan.

Bermain merupakan dunia anak-anak. Anak-anak dapat mempelajari berbagai hal melalui permainannya. Stimulasi permainan merupakan suatu rangsangan yang dikemas melalui kegiatan yang menyenangkan hati (kegiatan bermain). Rangsangan tersebut dalam konteks ini dilakukan oleh guru dan orang tua. Fenomena stimulasi permainan ternyata juga telah diterapkan oleh kelima TK Negeri Pembina Kabupaten/Kota wilayah Bandung Raya. Dalam proses belajar-mengajar, kepala sekolah dan guru menyusun sejumlah program pembelajaran yang mengintegrasikan kegiatan bermain dalam belajar. Kelima sekolah ini berasumsi bahwa melalui kegiatan bermain, anak-anak akan menemukan pengetahuannya. Berikut ini terdapat sejumlah teori mengenai stimulasi permainan yang dilaksanakan di TK, diantaranya :

Lev Vygotsky mendefinisikan bermain sebagai kunci dari seluruh perkembangan anak dengan cara menantang anak untuk meningkatkan kemampuannya pada tingkat yang lebih tinggi

Play creates a zone of proximal development in the child. In play, the child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself. As in the focus of a magnifying glass, play contains all developmental tendencies in a condensed form and is itself a major source of development (Vygotsky, 1987 dalam Henniger, 2014)

Pernyataan tersebut bermakna bahwa bermain menciptakan *zone of proximal development* anak. Dalam kegiatan bermain, anak dapat melakukannya berdasarkan usianya dan berdasarkan kegiatan sehari-harinya. Bermain dapat mendukung kesehatan tubuh dan otak anak, melalui bermain anak-anak juga dapat berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya untuk berimajinasi, memodifikasi mainannya, memecahkan masalah dan mempersiapkan diri terhadap aturan-aturan orang dewasa. Kegiatan bermain merupakan kegiatan yang menyenangkan dan dilaksanakan berdasarkan pilihan anak. Melalui bermain, seluruh perkembangan anak dapat terstimulasi. Misalnya melalui bermain anak-anak dapat melatih indera mereka seperti otot, koordinasi mata-tangan, menyusun balok, menghitung mainannya, kemudian belajar juga mengenai konsep besar-kecil dan berbagai konsep lainnya.

Bermain merupakan wahana yang sangat penting bagi anak untuk belajar tentang dunianya secara alamiah. Anak-anak menggunakan aktifitas bermain sebagai media untuk menguji gagasannya, membangun hubungan, menangkap dan menafsirkan informasi yang mungkin

abstrak, serta mengekspresikan perasaan dan gagasan-gagasannya, menunjukkan eksistensinya, dan mengembangkan relasi dengan teman sebayanya. Cass mendeskripsikan bahwa bermain merupakan hal yang sangat esensial bagi seluruh aspek perkembangan anak *“it is an activity which is concerned with the whole of his being, not with just one small part of him, and to deny him the right to play is to deny him the right to live and grow”*. Kegiatan bermain pada intinya merupakan aktivitas yang dapat mengembangkan sejumlah potensi anak untuk dapat hidup dan tumbuh berkembang dalam menjalankan setiap hal yang ditemui dalam kehidupannya.

Anak usia dini secara alamiah sulit membedakan antara bermain, belajar, dan bekerja. Mereka umumnya sangat menikmati bermain dan pada setiap kesempatan yang dimiliki akan terus melakukannya. Hal tersebut sejalan dengan karakteristik bermain yang terdiri dari *activity level*, *choice*, *motive*, dan *mind-set*. Pandangan Huizinga, Mason dan Dearden yang telah meneliti mengenai karakteristik bermain, mengungkapkan terdapat empat karakteristik bermain, diantaranya :

- 1) *Activity Level*, merupakan karakteristik bermain bahwa permainan itu bersifat aktif. Ketika anak bermain, anak dapat menggerakkan otot besar dan otot kecilnya. Anak-anak dapat menggunakan badan mereka dan memanipulasi alam dan mainan buatan manusia yang mereka temukan dilingkungan bermain anak
- 2) *Choice*, merupakan karakteristik bermain bahwa permainan bersifat pada pilihan anak. Anak dapat melakukan apa saja yang diinginkan, terlepas dari realitas, seperti berpura-pura

BAGIAN 4

HASIL PENELITIAN DETEKSI DINI DAN STIMULASI KOMPETENSI SOSIAL

- A. Deskripsi Penelitian**
 - 1. Pengantar Penelitian
 - 2. Metodologi Penelitian
- B. Deteksi Dini Kompetensi Sosial Anak**
 - 1. Hasil Penelitian Kompetensi Sosial Anak
 - 2. Dimensi Kompetensi Sosial Anak
- C. Stimulasi Kompetensi Sosial Anak**
 - 1. Hasil Penelitian Stimulasi Kompetensi Sosial Anak
 - 2. Dimensi Stimulasi Kompetensi Sosial Anak

A. Deskripsi Penelitian



1. Pengantar Penelitian

Hasil-hasil penelitian yang dilakukan Kupersmidh & Coie, Simons, Conger, & Wu, dalam Santrock, menunjukkan bahwa relasi yang baik antarteman sebaya, penting bagi perkembangan sosial yang normal. Isolasi sosial atau ketidakmampuan untuk “melebur ke dalam suatu jaringan sosial, diasosiasikan dengan banyak masalah dan kelainan yang beragam, mulai dari kenakalan, masalah minum-minuman keras hingga depresi. Pada bagian lain, Hightower, dalam Santrock menyatakan bahwa relasi yang buruk diantara teman-teman sebaya pada masa anak-anak diasosiasikan dengan suatu kecenderungan untuk putus sekolah dan perilaku nakal pada masa remaja. Sebaliknya, relasi yang harmonis pada masa remaja diasosiasikan dengan kesehatan yang positif pada masa tengah baya.

Dilihat dari faktor-faktor yang mempengaruhinya, kompetensi sosial, sebagai sebuah kemampuan yang diperoleh melalui proses belajar, perkembangannya tergantung pada berbagai faktor, baik internal dan faktor eksternal. Faktor internal yang mempengaruhi kompetensi sosial anak tertuju pada kondisi yang ada pada diri anak, seperti temperamen, kemampuan mengatur emosi, kemampuan sosial kognitifnya, kemampuan melihat dari perspektif orang lain, serta kemampuan berempati.

Sementara itu, Rubin, Bukowski & Parker menyatakan bahwa faktor eksternal yang mempengaruhi perilaku sosial anak meliputi pola interaksi dengan orang tua serta kualitas hubungan dengan teman sebaya dan dengan lingkungannya. Faktor lingkungan, di luar lingkungan keluarga dan teman sebaya, lingkungan sekolah, dalam hal ini Taman Kanak-kanak, memberikan pengaruh yang cukup besar terhadap berkembang tidaknya kompetensi sosial anak usia dini. Hal ini didasarkan atas pertimbangan bahwa lingkungan sekolah, dengan berbagai program pembelajarannya, diharapkan mampu memberikan stimulasi terhadap pengembangan berbagai aspek perkembangan anak usia dini, termasuk pengembangan perilaku sosial. Dalam konteks persekolahan inilah, guru, sebagai salah satu faktor kunci bagi terwujudnya perkembangan anak usia dini, memiliki peranan yang sangat strategis. Sebagai salah satu faktor kunci, pemahaman dan keterampilan guru dalam mengidentifikasi, mendeteksi, serta memberikan stimulasi bagi pengembangan berbagai aspek perkembangan anak, khususnya kompetensi sosial, sangatlah penting. Hasil survei yang dilakukan secara acak pada tahun 2010 terhadap 30 orang guru Taman Kanak-kanak (TK) di Jakarta, Cimahi, Ciamis, dan Bandung, menunjukkan bahwa 90% kegiatan deteksi dan stimulasi seringkali dilakukan dengan menggunakan intuisi, pengalaman, dan tidak memiliki standar khusus. Padahal tingkat kemampuan atau kompetensi sosial yang dimiliki anak, akan memberikan pengaruh terhadap bentuk stimulasi yang diberikannya. Anak-anak dengan kemampuan sosial yang relatif tinggi, tentu berbeda pendekatannya dengan anak-anak yang terindikasi memiliki hambatan dalam bersosialisasi.

Hasil survei terhadap responden yang sama juga menunjukkan bahwa, 90% responden menyatakan bahwa perangkat standar untuk melakukan deteksi terhadap kompetensi sosial anak usia dini, serta bentuk-bentuk stimulasi yang perlu dilakukan sesuai dengan tingkat kompetensi atau keterampilan anak usia dini, masih belum ditemukan secara standar. Bahkan 90% guru TK mengharapkan hadirnya perangkat deteksi dan stimulasi perkembangan sosial anak usia dini.

Senada dengan hasil survei di atas, survei terhadap penyelenggaraan TK dan SD Satu Atap yang dilakukan Direktorat Pembinaan TK dan SD pada tahun 2010, menunjukkan bahwa 20% guru TK-SD Satu Atap mengalami kesulitan dalam melakukan deteksi dan stimulasi tumbuhkembang anak, termasuk didalamnya perkembangan kompetensi sosial anak TK. Untuk mampu melakukan deteksi, pengukuran, atau asesmen secara cermat, dibutuhkan perangkat deteksi, termasuk berbagai instrumen yang menyertainya. Perangkat standar untuk melakukan deteksi serta bentuk-bentuk stimulasi terhadap perilaku sosial anak usia dini, saat ini masih menjadi persoalan para pendidik anak usia dini, khususnya pendidikan anak usia dini pada jalur formal yang berbentuk taman Kanak-kanak. Kondisi seperti inilah yang mendorong penulis, untuk mengangkat penelitian dengan fokus pada pengembangan model deteksi dan stimulasi pengembangan kompetensi sosial anak usia dini. Melalui langkah ini, kesadaran dan keterampilan pada guru dalam mengembangkan kompetensi sosial anak usia dini diharapkan dapat meningkat.

Istilah Deteksi Dini, digunakan oleh Depkes RI sebagai upaya penjangkaran yang dilaksanakan secara komprehensif untuk menemukan

penyimpangan tumbuh kembang dan mengetahui serta mengenal faktor resiko (fisik, biomedik, psikososial) pada balita (Depkes RI, 1998:9). Munawir Yusuf mendefinisikan istilah Deteksi Kelaianan Anak (DKA) sebagai usaha guru dan orang tua mengetahui apakah anak didik memiliki kelainan fisik, mental, emosi, dan atau sosial (Ellah, 2005). Istilah lain yang juga memiliki makna sejenis adalah asesmen. Ronald L. Tailor (Ellah, 2005), memahaminya sebagai suatu proses pengumpulan informasi atau data tentang penampilan individu yang relevan untuk mengambil keputusan. Martini Jamaris (2009:58) memaknai asesmen sebagai proses yang dilakukan dalam suatu kegiatan dan dilakukan secara sistematis dalam rangka mengumpulkan informasi tentang perkembangan anak serta kemajuan belajar yang dicapainya. Kegiatan deteksi dini diperlukan karena pemahaman yang komprehensif, yang diperoleh sejak dini, memungkinkan pihak-pihak yang terlibat dalam pengembangan perkembangan anak mampu melakukan pencegahan, stimulasi, dan langkah-langkah penanganannya.

Dalam pelaksanaannya, deteksi dini dapat dilakukan dengan berbagai pendekatan, baik tes maupun non tes. Deteksi dini dengan menggunakan pendekatan tes, dapat dilakukan melalui pengukuran terhadap pertumbuhan fisik anak, dengan menggunakan alat dan ukuran standar. Sementara itu, deteksi dengan pendekatan non tes, khususnya dalam mendeteksi perkembangan sosial anak, dapat dilakukan melalui observasi, wawancara, atau pengisian kuesioner

Sementara itu, stimulasi atau sering pula disebut intervensi, mengandung makna tindakan yang dilakukan seseorang terhadap orang lain untuk mengatasi dan mengoptimalkan pertumbuhan dan

perkembangan anak, baik pertumbuhan dan perkembangan fisik, mental, emosi, dan atau sosial. Stimulasi dapat dilakukan dengan berbagai bentuk, seperti stimulasi dalam bentuk permainan, penugasan, konsultatif, maupun stimulasi melalui kerjasama dengan orang tua.

Di samping stimulasi dengan merujuk pada berbagai teori di atas, menilik pada karakteristik pembelajaran anak usia dini, yang ditandai dengan aktifitas belajar, bermain, dan bernyanyi (Slamet Suyanto, 2005:26), maka stimulasi pengembangan perilaku sosial dalam bentuk permainan menjadi salah satu jenis pendekatan yang sangat efektif. John W. Santrock (2002) sendiri memaknai permainan sebagai kegiatan yang menyenangkan yang dilakukan untuk kegiatannya itu sendiri.

Stimulasi melalui permainan penting dilakukan, karena karakteristik dari esensi bermain itu sendiri, yaitu :

- 1) Adanya motivasi internal, dimana anak ikut bermain berdasarkan keinginannya sendiri.
- 2) Aktif, dimana anak melakukan berbagai kegiatan baik fisik maupun mental.
- 3) Nonliteral, artinya anak dapat melakukan apa saja yang diinginkan, terlepas dari realitas, seperti berpura-pura terbang, mengendari mocil, atau menjadi superman.
- 4) Tidak memiliki tujuan eksternal yang ditetapkan sebelumnya, seperti anak bermain dengan huruf pada papan magnetic. Ia tidak memiliki tujuan untuk belajar mengenal huruf atau kata, bahwa setelah bermain anak mampu mengembangkan kosa kata dari interaksi huruf merupakan persoalan lain.

Bahkan Freud dan Erikson, (John W. Santrock, 2002), memandang bahwa permainan adalah suatu bentuk penyesuaian diri manusia yang sangat berguna, menolong anak untuk menguasai kecemasan dan konflik. Hal ini dapat terjadi, karena berbagai tekanan terlepas di dalam permainan, anak dapat mengatasi masalah-masalah kehidupan. Permainan memungkinkan anak melepaskan energy fisik yang berlebihan dan membebaskan perasaan-perasaan yang terpendam.

Lebih lanjut dalam buku Pedoman Deteksi Tumbuh Kembang Balita, yang diterbitkan Departemen Kesehatan RI Tahun 1998, dikemukakan empat aspek penting yang perlu dilakukan deteksi dini, yaitu perkembangan kemampuan gerak kasar, perkembangan kemampuan gerak halus, perkembangan kemampuan bicara, bahasa, dan kecerdasan, serta perkembangan kemampuan bergaul dan mandiri. Keempat aspek perkembangan ini, sesungguhnya relevan dengan ruang lingkup pembelajaran di Taman Kanak-kanak, yang memang diorientasikan pada keempat aspek perkembangan tersebut, sekalipun tentu saja klasifikasinya tidak sama persis. Merujuk pada buku Kurikulum 2004 tentang Standar Kompetensi TK dan RA, kompetensi anak-anak usia dini, terbagi menjadi dua bagian, yaitu Bidang Pengembangan Pembiasaan, yang meliputi aspek moral dan nilai-nilai agama, sosial, emosional, dan kemandirian, serta Bidang Pengembangan Kemampuan Dasar, yang meliputi aspek berbahasa, kognitif, fisik/motorik, serta seni.

Dalam konteks yang lebih spesifik, kompetensi sosial, yang dalam studi terbaru Daniel Goleman dipandang sebagai kecerdasan sejati itu (*Sosial intelligence*, 2006 dalam Dewi Utama Fauziah, 2008), perlu dikembangkan secara optimal. Pada bagian lain, Asher, Renshaw, &

Daftar Pustaka

1. Allen, K. Eileen & Marotz, Lynn R. (2010). *Developmental profiles: Pre-birth through twelve*. 6th Edition. Belmont: Wadsworth.
2. Baron, R.A., & Byrne, D. (1997). *Social Psychology*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
3. Berk, L. E. (2008). *Exploring Lifespan Development*. Boston: Pearson Education, Inc.
4. Berns, R.M. (2010). *Child, family, school, community: socialization and support* (8th ed.). California: Wadsworth
5. Borg, R. Walter and Gall, D. Meredith. (1989). *Educational Research an Introduction* (5th ed.). New York: Longman
6. Bos, C.S., & Vaughn, S. (1998). *Strategies For Teaching Students With Learning and Behavior Problems* (4th ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon
7. Bronfenbrenner, U. (1993). *Ecological Models of Human Development in International Encyclopedia of Education, Vol.3, 2nd. Ed.* Oxford: Elsevier, 1994, Reprinted in: Gauvin, M & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development children, 2nd Ed.* (pp.37-43). NY: Freeman
8. Deborah, P., & McCartney, K. (2006). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
9. Dodge, D.T., Colker, L.J., Heroman, C. (2009). *The Creative Curriculum for Preschool*. Washington DC: Teaching Strategies, Inc
10. Dunfield, K.A. (2010). Redefining prosocial behavior: the production of helping, sharing, and comforting acts in human infants and toddlers. Dissertation. Doctor of Psychology. Queen's University: Ontario
11. Eisenberg, N., Damon, W., Lerner, R. M. (2006). *Handbook of child psychology*. (6th ed., Vol. 3). Canada: John Wiley & Sons, Inc.
12. Elliot, S.N. & Busse, R.T. (1991). Social Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents : Guidelines for Assesment and Training Procedures. *School. Psychology International*, 12, (18), 63-83

13. Essa, E.L. (2003) *Introduction to Early Childhood Education, Fourth Edition*, Canada: Thomson, Delmar Learning
14. Geldard, K., Geldard, D. (2008). *Counselling Children: A Practical Introduction* (3rd ed.). London: SAGE Publication
15. Henniger, M.L. (2013). *Teaching Young Children: An Introduction*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
16. Henson, B.F.C., & Eller, K.T. (1999). *Educational Psychology For Effective Teaching*. USA: Prentice Hall
17. Hollimon, D.N. (2008). The Effect of Shared Reading on Sixth Grade Students' Motivation to Read and Reading Comprehension. *Dissertation abstract international*, (UMI: 3438008).
18. Iannotti, R.J. (1986). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: the influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21(1), 4
19. Jalongo, M.R. (2007). *Early childhood language arts* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc
20. James, S.D., Egel, A.L. (1986). A direct prompting strategy for increasing reciprocal interactions between handicapped and nonhandicapped siblings. *Journal of applied behavior analysis*, 19 (2), 173-186
21. Kail, R.V. (2012). *Children and Their Development* (6th ed). New Jersey: Pearson Education, Inc
22. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2014). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 137 tentang standar nasional pendidikan anak usia dini*. Jakarta : Kemendikbud
23. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2014). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 146 tentang kurikulum 2013 PAUD*. Jakarta : Kemendikbud
24. Kostelnik, M.J., Gregory, K.M.G., Soderman, A.K., Whiren, A.P. (2012). *Guiding children's social development learning* (7th ed.). California: Wadsworth
25. Kumar, R. (2011). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. London: SAGE Publication Ltd
26. Lane, H.B., Wright, T.L. (2007). Maximizing the Effectiveness of Reading Aloud. *International Reading Association*, 60 (7), 668-675

27. Lehman, L. (2014). *The Effects of Social Stories on Social Behaviors*. Dissertation: Caldwell College. (UMI: 1555537)
28. MacWhinney, B. (2000). *The Chiles Project: tools for analyzing talk* (3rd Ed.). Vol. 2: The Database. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates dalam Disertasi Sherri Widen. 2005. Preschoolers Use of Emotion Labels and Understanding of Emotions Categories. Boston College: Department of Psychology
29. Martin, Jennifer N. & Fox, Nathan A. (2006). Temperament. Dalam McCartney, K. & Philips D. (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (hal. 126-146). Oxford: Blackwell Publishing.
30. Mash, E. J., Wolfe, D. A. (2010). *Abnormal child psychology*. (4th ed). United states of America: Cengage
31. Morrison, G. S. (2012). *Early childhood education today* (12th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc
32. Papalia, D.E dan Feldman, R.D. (2012). *Experience Human Development* (12th ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Inc
33. Razak, Irma Ginayanty. (2016, Agustus 13). Personal interview
34. Rothbart, Mari K., Posner, Michael I., & Kieras, Jessica. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. Dalam McCartney, K., & Philips D. (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (hal. 338-357). Oxford: Blackwell Publishing.
35. Ruffo, M.J.C. (2003). *Implications for influencing the sharing behavior of preschool children with special needs in the integrated classroom*. Dissertation: University of Connecticut. (UMI: 3118965)
36. Salkind, N. J. (2002). *Child development*. United States of America: Macmillan Reference
37. Santrock, J.W. (2011). *Life-span development* (13th ed.). New York: McGraw-Hill
38. Sattler, J.M. (2002). *Assessment of Children*. California: Jerome M. Sattler Publisher Inc
39. Spivak, A.L. & Howes, C. (2011). Social and relational factors in early education and prosocial actions of children of diverse ethnocultural communities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 1-25
40. Thomson, Ross A. & Lagattuta, Kristin H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. Dalam

- McCartney, K. & Philips D. (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (hal. 317-337). Oxford: Blackwell
41. Vasta, R., Miller, S. A., Ellis, S. (2004). *Child Psychology*. (4th ed). United states of America: John Wiley & Sons, Inc
42. Warren, S.F., Rogers-Warren, A., Baer, D.M. (1976). The role of offer rates in controlling sharing by young children. *Journal of applied behavior analysis*, 9, 491-497
43. Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., Fischel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689
44. Xinyin, C. Dan, L., Zehn-yun Li, Bo-shu Li, Mowei Liu. 2000. Sociable and Prosocial Dimensions of Social Competence in Chinese Children: Common and Unique Contributions to Social, Academic, and Psychological Adjustmen. *Developmental Psychology*. 36(3). Pg 302-214. American Psychological Association, Inc.

Tentang Penulis

Agus Mulyanto (Dr., M.Pd), aktif sebagai penulis buku di berbagai jenjang pendidikan, mulai dari pendidikan dasar, menengah dan pendidikan tinggi membawanya saat ini menjabat sebagai Wakil Dekan FKIP Uninus. Menyelesaikan pendidikan Sarjana, Magister, dan Doktor pada bidang Bahasa dan Sastra Indonesia (UPI), membuatnya menjadi salah satu tim ahli dalam pengembangan berbagai bahan ajar di lingkungan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Indonesia.

Hendi Suhendraya Muchtar (Dr., M.Pd), selama puluhan tahun telah menjadi akademisi Uninus, membawanya saat ini menjadi Dekan FKIP Uninus. Menyelesaikan pendidikan sarjana, magister, dan doktor di bidang Pendidikan Luar Sekolah (UPI) dan juga dipercaya menjadi *visiting lecturer* di berbagai lembaga serta sebagai tim ahli kementerian pendidikan dan kebudayaan Indonesia.

Cecep Wahyu Hoerudin (Dr., M.Pd), fokusnya pada bidang bahasa dan sastra Indonesia, membawanya menjadi salah satu tim ahli penulis di lingkungan Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Menyelesaikan pendidikan sarjana, magister dan doktor di bidang bahasa dan sastra Indonesia (UPI) membawanya menjabat sebagai pimpinan program studi PGPAUD Universitas Islam Nusantara.

Alifah Indalika Mulyadi Razak (S.Pd., M.Si) memulai karir sebagai guru taman kanak-kanak sejak tahun 2009. Kecintaannya pada dunia anak membawanya memiliki sekolah taman kanak-kanak dan menyelesaikan pendidikan sarjana serta magister di dunia pendidikan (UPI) dan psikologi anak usia dini (UI). Saat ini berkarir sebagai akademisi di Universitas Islam Nusantara.